

# Formando historiadores em meio à crise pandêmica

## *Training Historians in the Middle of the Pandemic Crisis*

Juliana Teixeira Souza\*

Jandson Bernardo Soares\*\*

### RESUMO

Tendo aderido ao ensino remoto para dar continuidade às aulas dos cursos de graduação em História durante a pandemia da Covid-19, neste artigo relatamos nossas primeiras experiências com esse formato, colocando em execução um plano de curso que propunha criar situações de aprendizagem que estivessem focadas nos/as estudantes e no exercício do método histórico, considerando os diversos espaços de atuação do profissional de História. O desafio era enfatizar a dimensão prática da metodologia da História e estabelecer, no espaço virtual, um ambiente de ensino que fosse estimulante e provocativo para estudantes que enfrentavam a crise sanitária e suas repercussões econômico-sociais. Confrontando os objetivos propostos e os resultados alcançados, privilegiando a perspectiva dos estudantes, concluímos com algumas propostas sobre o que ensinar e como ensinar História nos cursos de formação inicial. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Formação de profissionais de História.

### ABSTRACT

Having joined remote learning to continue classes in undergraduate History courses during the Covid-19 pandemic, in this article we report our first experiences with this format, putting into execution a course plan that proposed to create learning situations focused on the students and on the exercise of the historical method, considering the different spaces of activity of the professional of History. The challenge was to emphasize the practical dimension of the methodology of History and to establish, in the virtual space, a teaching environment that would be stimulating and provocative for students facing the health crisis and its economic and social repercussions. Confronting the proposed objectives and the results achieved, favoring the students' perspective, we conclude with some proposals on what to teach and how to teach History in initial training courses. Keywords: History teaching; Historical learning; Training of history professionals.

\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. julianasouza@cchla.ufrn.br

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. jandson@ufrn.edu.br

O ano de 2020 surpreendeu todo o mundo com a eclosão da crise sanitária provocada pela pandemia de Sars-CoV-2, mais comumente referenciada como Covid-19, a qual alterou o curso das vidas de boa parte da população mundial, causando colapso nos sistemas de saúde, provocando centenas de milhares de mortes e obrigando países dos cinco continentes a adotar medidas de isolamento social. Atropelados pelos acontecimentos, os professores se viram subitamente desafiados a se reinventar em meio a uma crise sem precedentes, em que a grande maioria dos profissionais carecia de referências que pudessem orientar a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem de forma remota. Apesar do avanço do processo de imunização em todo Brasil, o ensino remoto é uma realidade que continua sendo vivenciada por docentes de todo país, ainda aflitos com a falta de perspectivas sobre quando poderão retornar às aulas presenciais de forma segura. Como professores no ensino superior, também temos enfrentado os desafios impostos pela pandemia, que colocou em pauta novos problemas para a formação inicial de professores, como também lançou uma nova luz sobre problemas não tão novos assim.

Nesse texto faremos o relato e teceremos algumas reflexões sobre o ensino remoto a partir de nossa experiência com o componente curricular Seminário de Metodologia da História III (SMH III),<sup>1</sup> disciplina optativa oferecida para os cursos de licenciatura e bacharelado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal, no período letivo suplementar excepcional 2020.5. Pretende-se aqui apresentar os objetivos propostos e a metodologia utilizada, analisar as condições em que se efetivou a experiência do ensino remoto e avaliar o impacto do componente curricular no processo formativo dos alunos, concluindo a reflexão com algumas propostas sobre o que ensinar e como ensinar História nos cursos de formação inicial, seja durante a pandemia e por meio do ensino remoto, seja no ensino presencial. Como fontes para esse relato de experiência, utilizaremos nosso material de planejamento – plano de curso e plano de aulas, com definição de recursos didáticos, objetivos das aulas, estratégias didáticas empregadas –, os registros das atividades avaliativas apresentadas pelos alunos e o resultado de um questionário aplicado à turma. O objetivo desta última ferramenta era possibilitar a comparação entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, privilegiando a perspectiva dos estudantes.

## OS IMPASSES ENTRE OS PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES

O primeiro registro da Covid-19 no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020, muito embora pesquisas posteriores tenham mostrado que pessoas infectadas já circulassem no país meses antes (VARGAS; LINDNER, 2020). Com o aumento crescente no número de casos e a ampla repercussão da crise pandêmica, a partir de março de 2020, uma a uma, as universidades públicas do Brasil foram suspendendo as atividades acadêmicas presenciais. Para minimizar os prejuízos da pandemia, por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizou o sistema federal de ensino a adotar o “ensino à distância” – expressão posteriormente substituída pela noção mais genérica de “aulas em meios digitais” –, opção facultada aos cursos presenciais de todo Brasil, colocando a comunidade acadêmica diante de alternativa de manter a suspensão das aulas indefinidamente ou utilizar os meios e tecnologias de informação e comunicação para retomada das atividades de ensino. A medida foi reiterada e estendida pela Portaria MEC n. 544, de 16 de julho de 2020, que facultou às instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino a substituir as aulas presenciais por “aulas em meios digitais” enquanto durar a situação e pandemia da Covid-19, utilizando “recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020).

O debate, ainda em curso, dividiu especialistas de todas as áreas de conhecimento e, nas discussões travadas entre os profissionais da História, a situação não tem sido diferente. Em junho de 2020, a Associação Nacional de História (ANPUH) publicou um manifesto em que afirmava ser inviável a implementação bem sucedida da proposta de aulas não presenciais, devido à falta de acesso à internet, computadores e ambientes de estudo adequados, incertezas sobre verificação da aprendizagem e registro de carga horária, intensificação das jornadas de trabalho de professores, sucateamento da educação pública, desvalorização salarial dos professores, desqualificação do trabalho acadêmico, restrição orçamentária das universidades e a desigualdade de gênero na sociedade patriarcal (ANPUH, 2020). Por fim, sem qualquer proposição concreta para o enfrentamento dos desafios da educação em meio à pandemia, o manifesto publicado pela direção nacional da ANPUH afirmou que “a adesão a atividades de ensino remotas exige a recusa do papel de do-

centes e discentes como máquinas”, de modo que a ANPUH Brasil e suas seções estaduais decidiram expressar “posição contrária à implementação generalizada, irrefletida e oportunista do ensino remoto” (ANPUH, 2020).

Nesse manifesto, primeiramente, chama atenção que tenha prevalecido a crítica aos problemas estruturais enfrentados pelos profissionais de educação há várias décadas, como a dificuldade de acesso à educação de qualidade numa sociedade excludente, inclusive no que se refere ao exercício da cidadania digital, o sucateamento das instituições públicas de ensino, a precarização do trabalho docente, e até mesmo as pautas específicas das mulheres trabalhadoras. Não se trata, obviamente, de problemas gerados pela crise pandêmica, embora a crise sanitária os tenha agravado. Em segundo lugar, muito embora as questões elencadas efetivamente se constituam como obstáculos difíceis de serem superados, também não se trata de problemas que afetem somente o ensino remoto, ou que possam ser superados a curto prazo. Ou seja, a rigor, não se dispõe de condições ideais para a implementação de qualquer modalidade de ensino no Brasil. Ademais, a construção do argumento contrário ao ensino não presencial, desabonando as formas de comunicação que utilizam tecnologia digital, induz fortemente à estigmatização do ensino remoto e ensino à distância, caracterizados como um trabalho mecânico e impessoal, de modo que, na comparação com as experiências proporcionadas pelo ensino presencial, acabam sendo representados como modalidades de ensino menos qualificadas e menos complexas.

O desconforto causado pelo manifesto divulgado pela direção nacional intensificou o debate entre os associados da ANPUH. Em 13 de julho de 2020, a página eletrônica da ANPUH-Brasil publicou o informe do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação sobre o ensino remoto, explicitando algumas fragilidades do manifesto, como a opção de assumir “somente a crítica ao ensino remoto na pandemia”, sem se propor a colaborar na busca por soluções aos desafios que de fato já estão sendo enfrentados pelos docentes, com a implementação do ensino não presencial na Educação Básica e no Ensino Superior. Como foi destacado no informe do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH: “ocorre que ele [o ensino remoto], com seus acertos e mazelas, está acontecendo, pois é a alternativa que as redes de ensino encontraram para responder a uma demanda social difusa pelo funcionamento da

educação escolar”. Diante desse cenário, a proposta apresentada em nome do GT foi a seguinte:

devemos conhecer melhor como o Ensino Remoto Emergencial está acontecendo em todo o Brasil e o que é possível fazer para ajudar os professores do ensino básico para que consigam responder com o menor desgaste e dentro do que lhes cabe à necessidade histórica do momento de pandemia. É isso que muitos professores estão fazendo informalmente e cooperativamente entre si. Como exemplo de apoio, uma das questões candentes é que história ensinar, em momento tão grave. A construção de arquivos e testemunhos sobre a pandemia tem sido um caminho relatado por colegas. (ROCHA; ANDRADE; SILVA, 2020)

Para efetivar essa proposta, o GT de Ensino de História e Educação avaliou ser essencial abrir espaços para recolher e debater experiências de enfrentamento ao desafio do ensino remoto em meio à pandemia. Não havia, no entanto, proposições de estratégias didáticas objetivamente direcionadas para atender as especificidades do ensino remoto. Ou seja, o GT de Ensino de História e Educação propôs colocar em discussão “alternativas ao ensino presencial enquanto estivermos em isolamento social, para que o ofício de ensinar e aprender história seja realizado no ensino básico e no ensino superior de forma solidária entre nós” (ROCHA; ANDRADE; SILVA, 2020), mas pouco avançou na apresentação de sugestões que servissem de orientação para os profissionais de ensino que buscavam atender à demanda social que se lhes impunha, exceto pela sugestão de construir arquivos e testemunhos sobre a pandemia, cuja importância para a constituição de acervos para pesquisa acadêmica talvez tenha ficado mais evidente que para a aprendizagem histórica, desafio primeiro dos docentes.

Assumia-se, contudo, que a demanda estava posta e nos cumpria respondê-la urgentemente. Para isso, precisávamos assumir uma postura propositiva, planejando e colocando em execução propostas de abordagem e estratégias didáticas para a formação inicial de profissionais de História de forma remota. São essas experiências que apresentaremos a seguir, sem perder de vista que, além dos novos problemas trazidos pela pandemia, o ensino nos cursos de formação inicial dos profissionais de História, na modalidade presencial, já nos impunha outros desafios, que não desapareceram com a pandemia e ainda precisam ser enfrentados.

Entre os pesquisadores que se dedicam a pensar a formação de professores em História, como Selva Guimarães (2008), Aryana Costa (2010) e Ana Maria Monteiro (2013), prevalece o consenso de que, apesar de serem alvo dos movimentos de renovação desde os anos 1980, prevalece um modelo de formação que valorizava prioritariamente as formas de produção do conhecimento na universidade, concebendo a escola como espaço de mera transmissão dos conhecimentos, menos prestigiado. Esse tipo de concepção serviu e serve até hoje como mantenedor das estruturas de prestígio marcadas por dicotomias como ensino *versus* pesquisa; ciência de referência *versus* conhecimento pedagógico e teoria *versus* prática, que findam por restringir as reflexões sobre aprendizagem histórica aos pesquisadores do Ensino de História, dificultando a renovação, há muito necessária, dos cursos de formação inicial de profissionais de História. Nesse sentido, as experiências aqui relatadas visam não apenas reforçar o esgotamento do modelo de ensino consolidado nos cursos de formação inicial em História, privilegiando a teoria em aulas quase exclusivamente expositivas, mas principalmente compartilhar experiências metodológicas de trabalho com diferentes linguagens.

#### DESAFIOS E EXPECTATIVAS PARA O PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Sem dúvida alguma, a pandemia nos colocou diante de um momento limite. Como Virgínia Buarque e Nara Cunha (2015), pensamos que esses momentos se configuram como períodos particulares de nossas experiências, na medida em que muitas pessoas são simultaneamente confrontadas com a fragilidade de sua existência, marcadas ainda pela ausência de experiências progressivas que nos permitam fazer previsões e elaborar perspectivas, ou seja, sem um passado que viabilize a atribuição de sentido para as experiências vividas. E foi sob esse impacto que retornamos às aulas de forma remota apenas três meses após a suspensão de todas as atividades acadêmicas em razão de uma crise sanitária, assumindo o desafio de conseguir promover uma aprendizagem significativa para nossos/as estudantes, transformando nossas salas virtuais em espaços de estudo e reflexão sobre o tempo presente.

Foi com esses desafios em mente que planejamos o componente curricular Seminário de Metodologia da História III, iniciado em 15 de junho de 2020,

com previsão de 60h de carga horária. Sendo um seminário, o componente curricular não possui ementa, apenas conteúdo programático, que foi dividido em três unidades: a metodologia da pesquisa histórica aplicada na produção de fontes documentais e construção de narrativas sobre a história do tempo presente; o papel do professor de história como testemunha e documentador da experiência social da pandemia; e a pandemia de Covid-19 numa perspectiva conjuntural e estrutural e seu impacto sobre diferentes grupos de sujeitos. Conforme registrado no plano de curso, as competências e habilidades que propúnhamos desenvolver eram as seguintes: atuar no ensino de História, entendendo-o não como mera transmissão do conhecimento, mas como construção do conhecimento; introduzir na prática pedagógica os conteúdos históricos, selecionando-os e associando-os ao universo cultural no qual os alunos estão inseridos; compreender a História como um campo de conhecimento relacionado com outras formas de conhecimento e apreensão do mundo, seja no domínio da ciência, da arte ou do senso comum; e perceber a História como um movimento em que se combinam a continuidade e os momentos de ruptura, em diversos níveis.

O requerimento para a oferta dessa disciplina ocorreu no âmbito da Resolução Nº 023/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN (Consepe), que aprovou o Período Letivo Suplementar Excepcional 2020.3, excepcionalmente abrangendo os meses de junho e julho de 2020. A fim de evitar que se prolongasse a suspensão das aulas na instituição, o PLSE 2020.3 oportunizou, aos professores que se voluntariassem, participar das primeiras experiências da instituição com o ensino remoto. Essa foi a principal alternativa ao ensino presencial escolhida pelas instituições de ensino que procuraram manter-se em atividade sem violar as medidas de isolamento social. Dito de outra forma, para retomar as aulas e manter o distanciamento entre docentes e estudantes, recorreu-se ao ensino mediado por ferramentas tecnológicas, formato que não deve ser confundido com o ensino à distância, “modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores” (MORAIS et al., 2020, p. 4).

Na medida em que o componente foi ofertado num semestre suplementar condensado, com duração de dois meses, na metodologia empregada optou-se pela combinação de atividades síncronas e assíncronas. Nas aulas previamente-

te agendadas de comunicação síncrona, com toda turma *on-line*, conectada ao mesmo tempo e no mesmo ambiente virtual, realizadas por meio do *Google Meet*, procedemos à exposição inicial dos temas estudados, promovemos debate com toda turma, realizamos orientações para elaboração de fichas de acompanhamento e registros das aulas, confrontamos os resultados parciais das fichas de acompanhamento e registros de aprendizagem, e orientamos a produção e preparação da apresentação dos trabalhos produzidos pelos/as estudantes. Para as aulas com comunicação assíncrona, compostas por atividades e tarefas *off-line*, propusemos a realização de leitura da bibliografia, preenchimento de fichas de acompanhamento das aulas, assim como reuniões em grupo e pesquisa para a produção dos trabalhos. Para realização das atividades propostas, contávamos ainda com os recursos já disponíveis pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas utilizado pela universidade há mais de quinze anos, em que não apenas se faz o registro de presença e notas dos estudantes, como também o registro de plano de curso, tópicos de aula, conteúdo programático, há espaço para os professores publicarem notícias, porta-arquivos e recursos para gestão de atividades, tais como avaliações, enquetes, tarefas e questionários.

Em parte das aulas de comunicação síncrona recorreu-se à técnica da aula expositiva, mas havia grande preocupação em assegurar que o objetivo não fosse transmitir e explicar conteúdos que deveriam ser apenas ouvidos e compreendidos pelos estudantes, procedimento muito utilizado por docentes nas aulas de História, e que acaba estimulando entre estudantes a atitude passiva, apática e desinteressada que, contraditoriamente, aparece reiteradamente nas queixas de docentes sobre os discentes (MASETTO, 2012, p. 110). Esses problemas são evitados quando o objetivo da técnica é delimitado de forma precisa e, no nosso caso, o objetivo era iniciar os temas estudados em cada aula ou sequência de aulas, e promover o debate com a classe toda. Tendo estudado previamente os materiais indicados (textos, vídeos, matérias jornalísticas etc.), os/as estudantes eram estimulados a mobilizar esses conhecimentos para responder a perguntas e provocações, assim apresentando suas ideias e reflexões.

Em tempos de grande polarização política, como os vividos pelo Brasil na última década, em que os professores de Ciências Humanas, e especialmente de História, são demandados a participar ativamente do debate público, esse



é exercício fundamental para o aprender a “dialogar, respeitar opiniões diferentes da sua; argumentar e defender suas próprias posições” (MASETTO, 2012, p. 114). Ademais, nesses debates valorizou-se especialmente a articulação de diferentes argumentos e posições defendidas pelos/as estudantes com suas experiências e vivências, induzindo-se também um debate mais amplo sobre o lugar de fala e o peso dos compromissos pessoais na operação historiográfica (CERTEAU, 1979; PROST, 2014).

Outra estratégia que consideramos fundamental para o alcance dos objetivos propostos foi a elaboração de fichas de acompanhamento das aulas, cuja proposta se aproxima do portfólio (MORAIS et al., 2020, p. 7). Não disponibilizamos aos estudantes nenhum modelo de ficha preestabelecido e deixamos evidente, desde o início, que nossa proposta não era recolher essas fichas. O que informamos aos estudantes foi que, ao fazerem fichas de acompanhamento das aulas, no fim do curso teriam anotações com informações sistematizadas para a realização da avaliação que propunha relatarem suas experiências com o ensino remoto durante a pandemia, tomando como referência as atividades e produções desenvolvidas por cada um no componente curricular que estávamos lecionando. Nesse sentido, as fichas de acompanhamento ajudariam a sistematizar o processo de realização dessas atividades e produções, evidenciando suas ideias, impressões, ganhos e necessidades que foram ativadas ao cursar o componente Seminário de Metodologia da História III.

Por meio dessas fichas, instigamos os/as estudantes a não apenas fazer registro dos debates ocorridos em aula, como também dos procedimentos que realizaram com o fim de desenvolver as atividades propostas e os resultados obtidos, confrontando-os com as expectativas iniciais. Em atenção à discussão sobre as peculiaridades do processo pessoal de construção do conhecimento, por meio dessa estratégia esperávamos induzir os/as estudantes a refletirem sobre seu próprio percurso de aprendizagem, estabelecendo novas balizas para o exercício de autoavaliação.

Quanto ao trabalho de pesquisa realizado pelos/as estudantes sob nossa orientação, trata-se de uma das estratégias didáticas mais amplamente utilizadas nos cursos de graduação, por fomentar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, tais como: busca de informações e coleta de dados, confronto entre diferentes fontes de informação (MASETTO, 2012, p. 117-119), perspectiva potencializada pela proposta de problematização de questões

da atualidade e produção de narrativas no formato de vídeos. Isso porque as aulas síncronas dedicadas à orientação das pesquisas se tornaram reuniões de trabalho intensamente colaborativas, em que os/as estudantes descobriam que as dificuldades de um grupo eram compartilhadas por outros grupos, que assim trocavam experiências sobre como vinham procedendo para superar as dificuldades que vinham enfrentando, não sendo raro que os membros de um grupo ajudassem a criar soluções para os desafios enfrentados por outro grupo de pesquisa. Assim, compartilharam desde bibliografia até indicações de *softwares* que poderiam ser utilizados em suas produções.

O componente curricular propunha, como conteúdo programático, fomentar o uso da metodologia da pesquisa histórica, aplicando-a na produção de fontes documentais e construção de narrativas sobre a história do tempo presente; problematizar o papel do professor de história como testemunha e documentador da experiência social da pandemia; e produzir fontes documentais que permitissem estudar a pandemia de Covid-19 numa perspectiva conjuntural e estrutural, com ênfase no debate sobre seu impacto sobre diferentes grupos de sujeitos. Os objetivos eram mobilizar conhecimentos indispensáveis para a compreensão do fenômeno da pandemia de Covid-19; investigar a produção de fontes (testemunhos, produções digitais, reportagens etc.) que permitissem avaliar o impacto da pandemia de Covid-19 sobre diferentes grupos de sujeitos; orientar a elaboração de registros que viabilizem a compreensão de fenômenos do tempo presente, assim como as formas de sentir, pensar e agir que estamos vivenciando; e vivenciar experiências de apropriação dos fenômenos vividos como forma de construir conhecimentos históricos em sala de aula.

Sendo a primeira experiência de retorno às aulas em meio à pandemia, avaliávamos que o trabalho com esse componente curricular oportunizava discutir o papel social do historiador que vivencia esses momentos de crise global, parecendo-nos fundamental incentivar os/as discentes a se perceberem como sujeitos históricos ativos, produtores de conhecimentos e narrativas sobre a pandemia. A expectativa era que a sala de aula virtual se convertesse num laboratório de produção de conhecimento pautado no uso do método histórico para investigar o impacto da Covid-19 na sociedade brasileira e, mais precisamente, no estado do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, era importante valorizar a dimensão prática no processo

de aprendizagem, perspectiva que procuramos contemplar com propostas avaliativas que exigissem a operacionalização da metodologia da pesquisa histórica em atividades de pesquisa cujo resultado extrapolasse os modelos convencionalmente adotados pelos professores de história no ensino superior, que são as produções textuais com circulação restrita ao público acadêmico especialista. Optou-se, então, pela produção de relatos de experiência, vídeos documentários e memoriais que tivessem a divulgação científica como seu principal objetivo, visando assim extrapolar o ambiente universitário, dialogando com outros espaços e grupos sociais. Todos esses momentos de produção foram configurados enquanto oportunidade de orientação, avaliação e autoavaliação, individual e coletiva, uma vez que levava os/as estudantes a se colocarem diante de suas próprias produções de maneira crítica, e autorreflexiva.

Com o curso dividido em três unidades, optamos por realizar três atividades avaliativas. Na unidade 1, a avaliação escrita individual pretendia que os/as estudantes, futuros profissionais da História, se percebessem como testemunhas e produtores de testemunhos da História. Para realizar esse objetivo, sugerimos a produção de uma cápsula do tempo, pedindo que selecionassem objetos a partir dos quais pudessem construir uma narrativa sobre suas experiências. A proposta era que contemplassem o que foi visto, vivido e sentido nos primeiros 100 dias da Covid-19 no Rio Grande do Norte, produzindo registros pessoais que servissem de testemunho sobre o momento único que estávamos vivendo. Os gêneros textuais foram escolhidos pelos/as estudantes de forma autônoma, de modo que recebemos cartas, ensaios, diários, memoriais, depoimentos, minibiografias e textos livres. Para orientar os/as estudantes nessa avaliação, nas atividades síncronas, pautamos os significados desse momento limite que vivenciamos com a pandemia, reforçando a importância dos/as estudantes se perceberem como sujeitos históricos, mas também como profissionais de história em formação, com os quais pretendíamos desenvolver a habilidade de produzir arquivos a respeito de um tema com periodização definida – o cotidiano na pandemia e o tempo presente –, selecionar um acervo de cultura material e organizá-lo a partir de problemas e objetivos definidos de forma precisa, lhe conferindo sentido.

Na unidade 2, a avaliação consistia na produção de registros históricos que nos informassem como determinados grupos sociais e profissionais estavam enfrentando a pandemia de Covid-19, especialmente os que estivessem

em situação de maior vulnerabilidade e na linha de frente de combate à pandemia, embora a escolha fosse livre, para que pudessem optar por grupos de sujeitos cujo acesso e diálogo considerassem mais viável. A sugestão foi que cada grupo escolhesse uma única frente de trabalho e tentasse, de maneira remota, realizar entrevistas com duas ou três pessoas que pertencessem ao grupo escolhido, concentrando-se primeiramente em elaborar os roteiros de entrevista e realizá-las. Posteriormente, a proposta era que usassem esses relatos para produzir vídeos que hipoteticamente pudessem ser utilizados como material didático em sala de aula, com cada grupo produzindo roteiro e edição que, na construção da narrativa, explicitasse a delimitação do problema investigado e se justificasse a seleção de fontes feita pelos autores.

A preocupação aqui era que licenciandos e bacharelandos experenciassem o processo de produção e conhecimento na formação inicial, exercício fundamental para seu desenvolvimento profissional e autonomia intelectual. A investigação, como pressuposto do ensino, torna-se essencial para a construção do saber e do saber fazer. Considerava-se, também, que o ensino-aprendizagem se tornaria mais significativo na medida em que, especialmente naquele momento de crise pandêmica, orientássemos os estudantes a buscar “a investigação e a produção de conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber” (FONSECA, MESQUITA, 2006, p. 342). Para a realização a atividade, também se considerou fundamental que os estudantes formassem grupos compostos por licenciandos e bacharelandos, por entendermos que o essencial era conhecerem as ferramentas de trabalho do profissional de História e a importância de consubstanciarmos o resultado da pesquisa realizada aos objetivos daquela produção. Por isso “enfatizamos a prática, o saber manejar as ferramentas, a pesquisa, pois qualquer que seja o espaço de atuação, o resultado de seu trabalho deriva de uma pesquisa que será transladada, aplicada, para onde estiver em ação” (COSTA, 2013, p. 60).

Ainda sobre a atividade avaliativa, atentos à nossa preocupação em contemplar diversos gêneros, classes sociais e grupos étnico-raciais, os grupos escolhidos pelos/as estudantes foram: lideranças indígenas, empregadas domésticas, operadoras de *telemarketing*, professores, membros da classe artística, psicólogos, enfermeiros e médicos.<sup>2</sup> Os vídeos, de conteúdo muito potente, fosse pelas fortes denúncias de problemas sociais e econômicos, fosse pelas

situações dramáticas e comoventes compartilhadas pelos entrevistados, foram apresentados na aula num clima de grande expectativa. Vários/as estudantes manifestaram estar ansiosos em compartilhar com toda turma o resultado de suas produções, e a experiência pareceu gratificante para todos e todas, com os vídeos sendo intensamente comentados e discutidos por toda turma, especialmente no que se referia à experiência de aproximação e escuta dos entrevistados e ao processo de produção das entrevistas e vídeos.

Na unidade 3, propusemos um exercício de autoavaliação, em que os/as estudantes deveriam confrontar os objetivos do componente curricular e suas expectativas com o percurso de aprendizagem efetivamente realizado. Desse modo, a experiência formativa se tornava objeto de reflexão por meio de um relatório que também permitia que avaliássemos nosso próprio desempenho, considerando o êxito dos objetivos propostos pelo componente curricular na perspectiva dos/as próprios/as estudantes.

#### A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DOS/AS ESTUDANTES

A distância entre a teoria e a prática é um problema há muito diagnosticado nos cursos de graduação em História. Segundo o relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017, questionados sobre o curso de bacharelado em História da UFRN ter favorecido para a articulação entre teoria e prática, 11% dos/as estudantes discordaram entre totalmente e parcialmente da afirmativa. No curso de licenciatura, 19,2% discordaram parcialmente da afirmativa de que o curso favorecia a articulação entre conhecimentos teóricos e atividades práticas (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2017a, 2017b).<sup>3</sup> Verifica-se, portanto, que os estágios supervisionados não impedem que os/as estudantes que estão se preparando para o exercício da docência se sintam menos preparados para enfrentar os desafios concretos com os quais se deparam no mercado de trabalho. E essa não é uma constatação nova, tratando-se de um desafio que há muito persiste. Quase uma década atrás, Ana Maria Monteiro já enunciava que os professores iniciantes questionavam “a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica” (2013, p. 22), problema ainda não superado.

Frente a essa demanda, esperávamos que o componente curricular que pro-

pusemos para o semestre suplementar atendessem os interesses dos/as estudantes no que tange a maior articulação entre teoria e prática, o que de fato ocorreu. A oferta do componente curricular Seminário de Metodologia da História III teve uma boa acolhida pois, inicialmente, 60 alunos se matricularam no componente curricular, dos quais 45 acompanharam efetivamente a disciplina, realizando as três avaliações previstas no plano de curso. Sobre o perfil dos/as estudantes matriculados, verificamos que 29% eram estudantes que cursavam entre o 1º e o 3º semestre, 27% estavam entre o 4º e 6º semestre, e 44% eram concluintes, cursando entre o 7º e o 9º período do curso de graduação.

A fim de avaliar os resultados alcançados pelo curso, privilegiando a percepção dos/as estudantes, na última semana de aula um questionário foi submetido aos/as alunos/as por meio do aplicativo *Google Forms*, entre os dias 24 e 29 de julho de 2020, o qual foi respondido de forma anônima. O uso das respostas desse questionário em pesquisas posteriores foi autorizado por todos os estudantes que o responderam. Ao todo, foram coletadas 34 respostas, que equivalem a 75,5% dos estudantes que cursaram a disciplina. Essas respostas foram sistematizadas por meio da *análise de conteúdo*, metodologia definida por Laurence Bardin (1977) como um conjunto de técnicas da comunicação que tem como finalidade compreender o conteúdo das mensagens por meio de procedimento sistemático de qualificação e quantificação. Em termos práticos, trata-se de uma hermenêutica controlada, utilizada para compreender as mensagens enunciadas em sua dimensão mais aparente, assim como suas dimensões históricas, psicológicas, sociológicas, políticas etc.

Uma questão que nos interessava descobrir era qual o papel social atribuído pelos/as estudantes aos profissionais de História, considerando a relação com o conceito fundamental de nossa disciplina, que é o tempo. Sobre nossa expectativa de resposta, tínhamos como parâmetro o perfil profissional registrado no projeto pedagógico do curso de História da UFRN, em que se define esperar que o egresso no curso esteja apto a: “conceber a História de modo crítico e criativo, a partir de relações sociais dinâmicas, ligadas ao mundo com o qual o indivíduo interage, na sua dimensão do passado como do presente”; “perceber os indivíduos na sua diversidade, de classes, de etnias, de culturas, estimulando o aluno a compreender de modo crítico as relações sociais”; “estimular o aluno a situar-se como agente histórico e como ser integrado a uma comunidade humana, auxiliando-o a reconhecer e estreitar seus vínculos com

a comunidade em que está inserido” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 34). Como o projeto pedagógico não estabelece uma relação direta entre esse perfil profissional e um conjunto específico de valores que pudessem conferir sentido menos impreciso ao que foi proposto, nos parecia que, em certo sentido, havia o risco de que os significados atribuídos a esse perfil pudessem retomar a ideia do professor de História como guardião do civismo e da identidade local e nacional.

Então, para verificar suas próprias concepções sobre perfil profissional, perguntamos para os/as estudantes como o historiador lida com o passado, o presente e o futuro, pelo que responderam: “análise das continuidades e rupturas do passado em relação ao presente ajudam a dar algum sentido ao presente. Entender as raízes de problemas sociais torna possível resolvê-los”; “o historiador analisa o passado a partir das problemáticas do presente, assim, colabora para a ‘solução’ dessas problemáticas projetando caminhos para um futuro diferente”; “o historiador tem como alguns dos principais objetos de estudo o tempo e os vestígios deixados através dele. [...] O profissional de História pode utilizar esses vestígios de forma metódica para procurar soluções de problemas do presente”; “o historiador utiliza o seu estudo sobre o passado para explicar ou solucionar os problemas do presente. [...] Tudo isso, para que o historiador através de sua ciência (História) traga explicações para o futuro ou melhorias sociais para o futuro da humanidade”; “é certo que quem entende melhor o passado, tem uma melhor compreensão do presente e formula melhores propostas para corrigir, no futuro, problemas sociais”.

Destoando do que seria esperado, as respostas apresentadas no questionário mostram que as noções de compreensão crítica da História e relações sociais e integração à comunidade, apresentadas de forma imprecisa no projeto pedagógico do curso, são substituídas pelos/as estudantes por expressões com posicionamentos políticos delimitados de forma bem mais precisa, assumindo abertamente o compromisso com o enfrentamento e a busca de soluções para os problemas sociais do país. Considerando que 51,9% dos/as estudantes do curso de licenciatura em História da UFRN, e 52,6% dos estudantes do curso de bacharelado em História da mesma instituição vivem em lares em que a renda total familiar não ultrapassa 3 salários mínimos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017a, 2017b), não deixa de ser compreensível que expressem maior sensibilidade para essa questão, assumindo o papel de agentes so-

ciais comprometidos com a busca de soluções para os problemas sociais do país, já que eles e elas certamente vivenciam os desafios impostos pela profunda desigualdade e exclusão de forma cotidiana, por conta de suas identificações de classe, gênero, raça, região, orientação sexual etc. Essas experiências, sem dúvida, impactam na importância atribuída por esses jovens em formação ao enfrentamento dos problemas do tempo presente, assim como no anseio em agenciar projetos de futuro.

Outra questão que nos interessava investigar era sobre a efetivação da articulação entre conhecimentos teóricos e atividades práticas. Numa questão objetiva, perguntamos sobre os momentos em que perceberam a mobilização do método histórico em sua dimensão prática, e a maioria, 63,6% dos/as entrevistados/as percebeu essa articulação na elaboração dos vídeos sobre o enfrentamento da pandemia por diferentes grupos de sujeitos. Nas justificativas para essa opção, afirmou-se que: “para elaborar os vídeos, foi preciso fazer pesquisa, produzir fontes, fazer recortes, estabelecer uma problemática. Todas essas são operações do método histórico”. Outra resposta ponderava: “foi na elaboração dos vídeos, pois eles partiram de problemáticas como: como grupo X está sendo afetado pela pandemia? [...] para responder essas problemáticas tivemos que mobilizar fontes (os depoimentos das entrevistas) e construir uma narrativa expondo os resultados (o vídeo)”. Em outra resposta afirmou-se: “uma questão-problema foi o que determinou a escolha do tema para a produção [...] e a elaboração das perguntas. As entrevistas recolhidas foram nossas fontes. [...] as conclusões feitas no decorrer do vídeo, em narração em off, surgem da relação entre as fontes e os referenciais teóricos lidos durante a disciplina”.

As respostas apresentadas mostram que os/as estudantes conhecem as diferentes etapas do método histórico, chamando atenção para a percepção do problema como elemento norteador do trabalho que realizaram, desde a construção do *corpus* documental, definição dos recursos metodológicos e até mesmo a elaboração da narrativa apresentada nos vídeos, orientando assim as escolhas feitas por cada grupo. Esse resultado não chega a surpreender, na medida em que, na sala de aula, não foi incomum os/as estudantes fazerem referência a autores e textos, em geral de origem francesa, comumente utilizados nas disciplinas de introdução aos estudos históricos, que apresentam os procedimentos que constituem o processo de produção da pesquisa histórica,



tais como Marc Bloch (2001), Michel de Certeau (1979) e Antoine Prost (2014), aos quais passavam a atribuir novos sentidos. Dispunham, portanto, de conhecimentos prévios que potencializaram a articulação entre teoria e prática, mas careciam de atividades que efetivamente promovessem essa articulação.

Uma parte dos/as entrevistados/as, em torno de 24,4%, considerou que o método histórico foi exercitado principalmente nas atividades práticas associadas às aulas expositivas, ou seja, nos momentos em que os professores mediavam o exercício de análise de reportagens, vídeos e outros materiais didáticos, com participação de toda turma nas aulas síncronas. Para esses/as estudantes, esse momento foi significativo pois “a partir do momento que se faz um questionamento sobre determinado objeto e busca encontrar a resposta nele mesmo, analisar e entender seu processo histórico”. Em outra resposta foi mencionado que “foi possível ligar aquilo que vimos em aula a prática de um historiador que usa como fonte os relatos das pessoas”. Ao que parece, os/as estudantes gostaram de se sentirem desafiados a problematizar e analisar fontes que contemplavam aspectos do seu cotidiano, elaborando respostas coerentes com o uso do método histórico, havendo também a possibilidade de terem destacado esses momentos por oportunizarem ver como outros profissionais – sejam seus professores, já formados, ou os outros colegas em formação – realizam esse exercício.

Sobre esse aspecto é interessante notar que, na literatura sobre ensino de História, atividades como estas, de análise de fontes, são referenciadas pelas suas potencialidades para a aprendizagem histórica na Educação Básica, embora frequentemente acompanhada da ressalva de que isso não significa “tornar o estudante um pequeno historiador” (CAIMI, 2010, p. 76). Causa, no mínimo, estranhamento, os/as estudantes sugerirem serem pouco frequentes os exercícios desse tipo exatamente quando relatam suas experiências didáticas num curso para formar profissionais de História. Ou seja, critica-se o professor da Educação Básica que abdica de “metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo” (CAIMI, 2007, p. 25) desconsiderando-se que, na graduação, esses profissionais tiveram poucas experiências com situações didáticas desafiadoras que exigissem não apenas a compreensão, mas o efetivo exercício de produção do conhecimento histórico. A razão disso é que a aula magistral, ou aula expositiva, continua sendo a principal, e não raro a única, estratégia didática utilizada pelos professores universitários de História, que têm muita

resistência em renunciar à fórmula conservadora: “concentração do aluno, exposição do mestre, questionamentos do aluno, revisão por parte do professor e avaliação, ou seja, recuperação na memória do aluno, segundo os limites conceituais impostos pelo professor” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2013, p. 138). E esse é um problema que não tem escapado à avaliação dos cursos por parte dos/as estudantes em formação inicial.

Um grupo minoritário composto por 12 dos/as estudantes afirmou que percebeu a mobilização do método histórico principalmente na atividade avaliativa proposta na primeira unidade, na elaboração dos relatos de experiência pessoal sobre os primeiros cem dias da pandemia. De acordo com um desses/as estudantes, essa situação de aprendizagem lhes pareceu significativa para o uso do método histórico pois precisaram “informar datas para facilitar o acompanhamento dos eventos”, afirmando ainda: “também busquei nas minhas memórias, diversos fatos que aconteceram comigo durante a quarentena; e desde o início da produção do texto, tinha o intuito de escrever algo que servisse de documento desse período”. Nesse relato, muito embora haja destaque para a produção de testemunhos a respeito dos eventos que estavam ocorrendo no tempo presente, chama atenção a importância atribuída ao exercício de organizar os fatos recuperados pela memória individual numa sucessão temporal, parecendo atribuir ao historiador o papel de organizador de acontecimentos e narrador qualificado dessas memórias.

É fundamental não rotular essas reflexões feitas pelos/as estudantes a partir de ideias preconcebidas, que podem induzir a uma certa confusão com uma visão tradicional da História, marcada pela narrativa cronológica e linear (SOUZA, 2019). Na atividade realizada, não interessava induzir esses/as estudantes a fazer uma articulação simplista entre narrativa, causalidade e cronologia, mas sim promover uma reflexão sistematizada sobre a “criação” do tempo pelo historiador, uma questão fundamental no exercício de nosso ofício, mas que tende a ficar subsumida frente à engessada estruturação etnocêntrica do tempo, em que se naturalizou tanto uma dada representação geométrica – a linha reta da régua cronológica – quanto suas divisões – a periodização quadripartite, modelos que esquizofrenicamente criticamos para o Ensino Fundamental e Médio, mas que mantém-se inabalável na estrutura curricular das graduações em História (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 141). Para rompermos com esse modelo hegemônico, ou ao menos desnaturalizá-lo, é indis-

pensável esse exercício de reflexão sobre a criação do tempo pelo historiador a partir da articulação entre a teoria e a prática, sem deixar de lado o imbricamento dessa atividade com a complexidade da vida social. Afinal,

Mas o que são datas?

Datas são pontas de *icebergs*.

O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença dessas pontas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas naturais que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se espedace de encontro às massas submersas que não se vêem?

[...] Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações. A memória carece de nomes e de números. A memória carece de nomes.

Mas de onde vem a força e a resistência dessas combinações de algarismos? 1492, 1792, 1822, 1922... Vêm daquelas massas ocultas de que as datas são índices. Vêm da relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com a sua simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo cultural, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície dos eventos. (BOSI, 1992, p. 19)

Nas justificativas apresentadas pelos/as estudantes por que avaliaram que tal ou qual momento lhes pareceu mais favorável ao uso do método histórico, também foi interessante descobrir que apareceram argumentos que não havíamos previstos, apresentados por aqueles/as que não ficaram muito satisfeitos em marcar uma única resposta para a pergunta sobre os momentos em que mobilizávamos o método histórico em sua dimensão prática. Uma das respostas afirmava: “utilizei principalmente no momento de análise de documento dentro do horário de aula, e nos dois trabalhos realizados na disciplina”. Outra resposta ponderava: “nos momentos práticos em aula, a utilização do método ficava mais explícita [...] mas, durante, esse método era construído, não ficando tão explícito quanto nas referidas atividades práticas”. Essa ideia de que o planejamento de todas as aulas estava fundado no exercício do método de pesquisa histórico ficou mais ainda mais explícita numa terceira resposta, em que se afirmou: “Em todos os momentos utilizamos o método, mas com uma

perspectiva diferente em cada um deles, assim conseguimos ter noção dele como um todo”.

Como comentamos anteriormente, em meio aos debates e discussões ocorridas nas reuniões de orientação, os/as estudantes articularam os temas em pauta com os conteúdos dos textos comumente popularizados ainda no primeiro período dos cursos de História, supostamente responsáveis por assegurar que os calouros compreendam o processo de produção do conhecimento em nossa área já na introdução aos estudos históricos. No entanto, para os/as estudantes recém-saídos do Ensino Médio, e mesmo para muitos/as graduandos(as) que já deixaram de ser calouros, esses textos supostamente voltados para um público iniciante não são de fácil compreensão, sobretudo porque o método histórico é uma noção a qual se atribuem diversos significados. Mesmo nos antigos manuais de História, o método histórico e a metodologia histórica foram definidas “como características (passos), funções (certeza, determinação dos fatos), qualificações (adequado a..., fundamental para...) e até mediante palavras que substituíam os termos-chave (a arte da..., a ciência de...)” (OLIVEIRA, 2019, p. 271). Como essas diferentes formas de apresentação são referidas ainda hoje, para que os/as estudantes em formação inicial aprendam significativamente o que faz o historiador/a quando faz História, continua sendo imprescindível a articulação entre teoria e prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os posicionamentos assumidos pela direção nacional da ANPUH e pelo GT de Ensino de História e Educação evidenciaram a falta de consenso sobre a polêmica do ensino remoto, como também a inabilidade da entidade em assumir uma postura propositiva, mantendo a tradição de limitar-se a comentar nas páginas da entidade e nas redes sociais sobre aquilo que está posto, mormente por meio de notas e manifestos. Quanto aos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, seguiram sem qualquer tipo de direcionamento por parte da principal entidade representante dos profissionais de História do país. Frente aos desafios do ensino remoto, às voltas com as decisões sobre o que ensinar e como ensinar, assumimos como problema norteador a viabilização do exercício do método histórico.

Há muito acompanhamos de perto as discussões propostas por Margari-

da Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas de Oliveira, que têm defendido insistentemente que “o currículo da formação inicial tem que reservar um tempo para atividades que desenvolvam habilidades relativas às operações processuais da pesquisa e da escrita da história” (2013, p. 142). Portanto, quando nos voluntariamos para as primeiras experiências de ensino remoto em nossa instituição, interessava-nos verificar a possibilidade de criar situações de aprendizagem em que fosse enfatizada a dimensão prática de nossa formação profissional, considerando seus diversos espaços de atuação, a saber: no ensino, em acervos, museus e assessorias a diversas instituições. Sabíamos que o elemento comum ao fazer do profissional de História em todos esses espaços é a utilização do método histórico, a partir do qual o profissional orienta e realiza suas ações (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014), mas o desafio era promover uma aprendizagem significativa e criar no espaço virtual um ambiente de ensino que fosse estimulante e provocativo para estudantes que viam suas desvantagens se aprofundarem em meio à crise econômica e social que seguia na esteira da pandemia.

Em nosso planejamento, assim como na avaliação dos resultados, mostrou-se exitosa a proposta de exercitar a metodologia histórica a partir da problematização do presente, tendo o tempo como categoria central, se apoiando na utilização de vestígios do passado que, ao serem mobilizados pelo historiador, através de recursos teórico-metodológicos, se constituem como fontes históricas, corroborando para a constituição de uma argumentação que resolvesse a problemática inicial. Os resultados obtidos nesse processo de pesquisa se consubstanciaram em diversos formatos, escrito e audiovisual, elaborados com o fim de atingir diferentes públicos. Ao nosso ver, confirmou-se que formar historiadores a partir dessas premissas requer um trabalho de articulação entre teoria e prática por meio de metodologias ativas, que estimulassem os/as estudantes a participar ativamente e colaborativamente do processo de construção do conhecimento. Foi essa a jornada que nos propusemos a apresentar neste texto.

A formação inicial docente e os relatos sobre a experiência docente no Ensino Superior ainda não constam entre os temas que mobilizam maior atenção entre os pesquisadores do Ensino de História, já que “os investigadores do ensino de história permanecem ocupados, predominantemente, com a ação do professor na escolarização básica ou da crítica às políticas públicas para o se-

tor” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 132). Essa resistência em avaliar o percurso e os resultados da prática docente no Ensino Superior sem dúvida contribui para que permaneçamos encastelados na ilusória certeza de que estamos fazendo um ótimo trabalho na formação inicial dos profissionais de História. Mas esse não é o caso, e os/as estudantes dos cursos de graduação estão cientes disso. A crise sanitária imposta pela pandemia de Covid-19 e a necessidade de adotarmos o ensino remoto trouxe, de fato, muitos desafios para os cursos de graduação em História, mas talvez seja mais preocupante perceber como se agravaram os problemas que há muito já deveríamos ter começado a enfrentar, como a fragilidade na preparação dos/as estudantes para o exercício prático da sua profissão, no bacharelado como na licenciatura. Enquanto não assumirmos a responsabilidade pela melhoria da qualidade dos nossos cursos de formação inicial, enquanto não propusermos mudanças significativas com esse fim, estaremos fadados a continuar emitindo manifestos e notas de repúdio contra decisões tomadas pelo poder público à revelia dos profissionais de História.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hellen. Consepe aprova calendário para Período Letivo Suplementar 2020.3. *AGECOM/UFRN*, Natal, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/36443/consepe-aprova-calendario-para-periodo-letivo-suplementar-2020-3>. Acesso em: 20/08/2021.
- ANPUH - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Manifesto da Associação Nacional de História sobre a adoção de atividades de ensino remoto durante a pandemia. Jun. 2020. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5878-manifesto-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-adocao-de-atividades-de-ensino-remoto-durante-a-pandemia>. Acesso em: 24/08/2020.
- COSTA, Aryana Lima. O Papel dos Cursos de Graduação em História - uma discussão sobre a formação dos profissionais de História. *Revista Aedos*, v. 3, n. 6, jan./jun. 2010.
- COSTA, Aryana Lima. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História? *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 43-63, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de julho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, edição 114, seção 1, p. 62. Publicado em 17/06/2020.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- BUARQUE, Virgínia A. Castro; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho Cunha. A historiografia em um viés testemunhal. *Locus: Revista de Juiz de Fora*, v. 20, n. 2, p. 9-27, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino, v. 21. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2007.
- CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOSS, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- FONSECA, Selva Guimarães; MESQUITA, Ilka Migio. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista História Unisinos*, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Capinas: Papyrus, 2008.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores - entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42- 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Enade 2017*. Relatório de curso – História (Bacharelado). Brasília: MEC, INEP, SINAES, 2017a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Enade 2017*. Relatório de curso – História (Licenciatura). Brasília: MEC, INEP, SINAES, 2017b.
- OLIVEIRA, Itamar Freitas de. *Discursos sobre o método nos manuais de História (1870-1930)*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 131-147, jun./2013.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Formação do profissional de História na contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, n. 19, p. 109-125, dez./2014.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- ROCHA, Helenice, ANDRADE, Juliana de, SILVA, Mônica Martins da. Informe do GT de Ensino de História e Educação às direções da ANPUH - nosso posicionamento sobre o ensino remoto. Jul. 2020. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5935-informe-do-gt-de-ensino-de-historia-e-educacao-as-direcoes-da-anpuh-nosso-posicionamento-sobre-o-ensino-remoto>. Acesso em: 24/08/2020.
- SOUZA, Juliana Teixeira. História cronológica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- VARGAS, Mateus; LINDNER, Julia. Primeiro caso da covid-19 no Brasil é do fim de janeiro, diz Ministério da Saúde. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 02 abr. 2020. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,primeiro-caso-da-covid-19-no-brasil-e-do-fim-de-janeiro-diz-ministerio-da-saude,70003258394>. Acesso em: 24/08/2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto pedagógico do curso superior de História licenciatura na modalidade presencial*. Natal: UFRN, CCHLA, Departamento de História, 2018.

## NOTAS

<sup>1</sup> O componente curricular foi ministrado pelos docentes Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza e pelo Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, com a colaboração do Prof. Jandson Soares, que realizou estágio docência do curso de doutorado. Para a elaboração deste texto, além do trabalho colaborativo feito dos docentes responsáveis pela disciplina com o estagiário durante o semestre suplementar excepcional, foram fundamentais as longas conversas com a Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, que também leu e comentou a primeira versão deste texto, pelo que agradecemos.

<sup>2</sup> Consultamos o Conselho de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre a viabilização dessa atividade, pelo que foi autorizada, na medida em que se tratava de uma estratégia didática com o objetivo de construir conhecimento no âmbito do ensino, previsto no planejamento do componente curricular. Informados de que as entrevistas seriam utilizadas como parte da avaliação de um componente curricular do curso de História, os



entrevistados autorizaram o uso das imagens e áudios que gravaram para que os(as) estudantes realizassem os vídeos apresentados em sala, e a exibição dos vídeos seria restrita à sala de aula.

<sup>3</sup> De acordo com dados dos próprios relatórios, em 2017, o curso de bacharelado da universidade em que atuamos contava com 40 estudantes concluintes, e 22 fizeram a prova do ENADE (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2017a, p. 7). Já o curso de licenciatura contava com 61 estudantes concluintes, e 55 estiveram presentes na realização da prova do ENADE (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2017a, p. 7).

---

Artigo submetido em 9 de setembro de 2021. Aprovado em 22 de dezembro de 2021.